

SUMARIO: **Caso abierto** (A. Oria de Rueda), **Lo Oficial** (A. Díez), **El Eje** (X. Besalú), **Herramientas** (X. Besalú, J.A. Martínez, J. Garrote), **Para Beber** (M. Martí, L. Milani), **Hacen Caso** (T. Santiago, R.H. El-Daher, C. García, S. Fiallegas), **caja baja** (Redacción).

Educarnos

Nº 35. II época. julio/septiembre de 2006

Franqueo concertado 36/98

<http://www.amigosmilani.es>



Inmigración oportuna



GRUPO MILANI



Editorial

Inmigración oportuna es nuestro título. ¿Demagógico? ¿lisonjero? ¿optimista? ¿ingenuo?... Elige tú, lector. Pero a grandes males, grandes remedios. Y algo muy grande le ha tenido que pasar por encima a la escuela española para estar tan hecha polvo. Al menos, eso reflejan sus maestras, maestros y profesores todos, además de sus psicólogos y, sobre todo, de la apisonadora que, en el último informe PISA, pisó tan fuerte sobre las cifras del mal llamado fracaso escolar. ¡Sólo nos faltaba, ahora, culpar a los inmigrantes de todo eso!

Ya sabes que **Educarnos** busca hondo las raíces de esta situación y cree verlas en la confusión entre enseñanza y educación; así como en la manía que tenemos de educar al prójimo (lo que, en cambio, sí es posible cuando le enseñamos). El error está en creer que, si le enseñamos, le educamos. ¡A lo más, lo colonizamos!, pero *educarnos* es otra cosa.

Por eso no se puede pedir a la escuela que lo haga y lo resuelva todo: la violencia doméstica, los accidentes de tráfico, la droga, el paro, la convivencia intercultural, la sequía ¡y el agujero de ozono! Porque eso no se aprende, es cuestión de relaciones (es decir, de educarnos bien). Y tampoco le podemos pedir a la escuela que eduque ella sola. Así que van los padres y madres cuando se enteran, y se quieren meter en la escuela. (Estorban). O van los

maestros, cuando lo comprueban a diario, y culpan a las familias de no mandar ya educados a sus hijos a clase. (¡Qué listos!).

No, no. Nos educamos juntos, nadie educa a nadie. Y los inmigrantes también entran. Entran, hasta antes de venir. Porque nos educamos (juntos), si afrontamos los desafíos de la vida *colectiva*. Por eso, tenerlos aquí, en el pupitre de al lado, es una oportunidad. Mal vamos en el proceso de nuestra humanización (que no cesa), sin tenerlos a todos ellos en cuenta. Pero la cuenta no sale.

Hay demasiada injusticia y desigualdad en el mundo como para no experimentar aquí el empuje de los inmigrantes. Un empuje igual al volumen desalojado por la injusticia en sus países. Puro Arquímedes.

Y, además: nada hay más claro en este planeta tierra que la desigualdad. Todos somos distintos y diferentes, desde la nariz hasta el fondo del alma. No hay *dos iguales para hoy* más que en los cupones de la ONCE. Entonces, ¿quién elige las señales de las diferencias? ¿Por qué no pone la marca en altos y bajos, rubios y morenos, hombres y mujeres, guapos y feos...? ¿Por qué va a ser lo discriminante haber nacido aquí o más allá? —Ah, mala suerte. —No, mala leche, si no lo pensamos mejor y, mientras arreglamos la injusticia económica y política, no arreglamos la injusticia escolar.

Nº 35 (II época). julio/septiembre 2006

<<http://www.amigosmilani.es>>

Edita: MEM

(Movimiento de renovación pedagógica de Educadores Milanianos).

Casa Escuela C/ Santiago nº1,
37008 Salamanca.

Tfnos.: 923 22 88 22, 91 402 62 78

Buzón electrónico:

<charro@amigosmilani.es>

Director: José Luis Corzo.

Consejo de redacción: Alfonso Díez,
Tomás Santiago, José Luis Veredas.

Maquetación:

Estudio Gráfico Moyano, Javier Álvarez

Gestión y distribución: José Luis
Veredas.

Imprime: Kadmos (Salamanca)
en papel reciclado.

Depósito Legal: S-397-1998.

ISSN: 1575-197X

Suscripción anual: 11 €

Número suelto: 2'75 €

INDICE

	pág.
✓ Caso abierto: <i>Acá arriba, allá abajo</i> , Antonio Oria de Rueda (M)	3
✓ Lo Oficial: <i>Inmigrantes en la escuela</i> , Alfonso Díez (SA)	5
<i>Documento estadístico</i>	8
✓ El Eje: <i>Inmigración y educación</i> , Xavier Besalú (Girona)	10
✓ Herramientas:	
1. <i>Herramientas antirracistas en la escuela</i> , Xavier Besalú (Girona)	14
2. <i>Herramienta en un país cristiano</i> , José Antonio Martínez (M)	15
3. <i>Una herramienta como una casa</i> , Jesús Garrote (SA)	16
✓ Para Beber: <i>Apuntes milanianos sobre la inmigración</i> , Miquel Martí (B)	19
<i>Florejillas de Barbiana</i> , Lorenzo Milani	19
✓ Hacen Caso: <i>Ali Kanne</i> , Tomás Santiago (Peñaranda, SA)	20
<i>El trabajo en España y yo...</i> , Rita Hanna El-Daher (Líbano)	21
<i>De colores, como la vida</i> , Carlos García (El Puerto, CA)	22
<i>Cielos de hormigón</i> , Sonsoles Fiallegas (Peñaranda, SA)	22
✓ caja baja: <i>XX asamblea de escuelas UNESCO</i> (Redacción)	24

Ilustraciones de Álvaro García-Miguel & archivo gráfico Moyano
Foto de portada: Don Milani con un niño congoleño en Barbiana

Acá arriba, allá abajo

Antonio Oria de Rueda

Para Pascal, el chico de la etnia misteriosa



Trabajo acá arriba, en el altiplano.

Acá arriba, la escuela atiende a las etnias más desfavorecidas, a las etnias tintadas de colores, o a veces, dirías que también a las etnias demasiado blancas, en esto del color, sucede como sucede en la vida, hay que lucirlo en su justo punto: ni

demasiado, ni demasiado poco. Y si, por casualidad, te ocurre que sea demasiado, entonces preocúpate de que te haya tintado el sol, no la naturaleza. Si te tinta el sol, entonces eso no es un problema, sino una ventaja. Por eso hay gente que acude a encerrarse en unas cajas azules, donde dicen que te tintan unos rayos como los del sol.

Trabajo acá arriba, en el altiplano, y doy mis clases a niños de las etnias. Además, son pobres. Si eres de las etnias, y tus papás tienen plata, entonces tampoco hay problema ninguno. El problema surge cuando tienes mucho color, y el color no te lo ha puesto la caja azul, sino tu mamá, y tu mamá no tiene plata.

Acá arriba, en el altiplano, las mamás no tienen plata, ni hablan español, sino que hablan sus lenguas. Y las abuelas también hablan sus lenguas. Tienen problemas para hablar el español. Algunos libros dicen que el español es la lengua de los dominadores. Otros libros, vienen a decir que aprender español es imprescindible para integrarse en la cultura mayoritaria. Yo no sé qué cosa es integrarse. Sí sé qué cosa es desintegrarse. Como, por ejemplo, cuando no desayunas. Cuando no desayunas, estás como desintegrada.

La mayor parte de mis alumnas y de mis alumnos vienen a clase sin desayunar. Si

hay clase de música, y hay silencio, porque ya llega la audición, entonces te das cuenta de que sus tripitas están rugiendo. Son rugidos compensaditos. Como los de la hiena, más que los del león. Las tripitas de mis alumnas hacen música popular, cuando sus bocas callan para escuchar la música culta. A veces, los rugiditos de las niñas de mi clase ensordecen las músicas clásicas.

[Muchos de mis alumnos hablan el español. Y traducen a sus abuelitas, porque ellas no lo hablan. Yo no sé muy bien cómo se sienten mis alumnos cuando tienen que traducir a sus mamás, a sus papás o a sus abuelitas, pero no me gusta nada, algunas veces, las caras con que los miran, según los están traduciendo. Al director, tampoco le gusta nada, porque no sabe si están traduciendo lo que él dice, o lo que a ellos se les pega a la gana.]

Cuando llegan las elecciones y hay que votar, el Gobierno dice que habrá más plata para las escuelas como esta, del altiplano. Pero después, iniciando su mandato, se olvidan de todo lo que han prometido. Y, aunque hay plata para las escuelas de allá abajo, para las de acá arriba, no hay. Harían falta más profesores, pero no hay plata para pagarlos.



En purita justicia, considero que es lógico que no nos den plata a las escuelas de acá arriba. Porque sus hijos van a las de allá abajo. Entonces, es lógico que la plata se la den a las escuelas que hay allá abajo. Son las suyas. A veces, nos llegan cajones con materiales docentes diversos, materiales que nunca jamás nadie pidió, que no sirven. Entonces, los guardamos en el almacén, para cuando haya alguna fiesta y haya que

caso
abiller
otro



disfrazarse, o para cualquier otro uso que se les pueda dar.

Una vez, llegó una caja llena de lápices rotos. Lápices recién llegados, que observamos con veneración. Curioso: al llegar, no estaban rotos: es cuando intentas sacar punta, se te deshacen en las manos.

[Allá abajo, los chavales juegan a un juego que va sobre grandes empresas que conquistan países. Acá arriba, sin embargo, eso de conquistar países, no es ningún juego. Claro que, allá abajo, los niños se preparan para trabajar en las grandes empresas. Acá abajo, en la limpieza, o en la barra de un bar de barrio.]

Acá arriba, a los niños y a las niñas les cuesta más aprender las cosas. Claro que, en muchas de mis casas, no hay ni un solo lugar en el que se pudiese dejar un libro. Pero, sí, es un misterio de la naturaleza: las cosas de las que tratan los currículos, no les entran en la cabeza, les entran con gran dificultad. Las cosas de la vida, aquellas de las que están llenas sus casas, esas cosas las traen ya sabidas. A veces, demasiado pronto. Otras veces, demasiado bien. Las cosas de la vida sí caben en sus casas. No es como los libros.

Hay ventajas, acá arriba. Están las sonrisas. A pesar de todo lo que saben, a pesar de la vida aprendida, estos niños y estas niñas saben sonreír. Saben llenar el planeta con una sonrisa. Saben detener la Historia en cada pliegue de la boca. Saben iluminar algunas de mis tristezas con sus sonrisas. Se les apunta el sol en la boca, y el mundo es maravilloso. Incluso acá arriba.

Pueden estar pasando el momento más trágico de la existencia, pero eso no les borra la magia de la vida encontrada, cuando se ensancha sobre el rostro, como queriendo abarcarlo todo.

Pueden tener todos los motivos para cuajarse en sombras, pero eso no les roba ni un gramo de luz.

Y te conmueven, sonrías tú también, como sepas.

Mueves tu gesto en la dirección infinita del suyo.

Por eso no quiero dejar mi trabajo acá, en el altiplano. Siempre tienen algo que celebrar. Grande. Profundo. Dentro. Siempre confabulamos motivos para la fiesta. Anegamos los modos grises de la televisión, en ventanas abiertas para la fusión y la subversión, para el humor caliente y el baile de la vida, para la música sentida en cada vértebra y para el dolor de la ilusión. Compartida. Comunicada. Grande.

Como ya habréis deducido, trabajo en el Colegio Público Altiplano, en el Poblado de Entrevías. Muy cerquita de la Asamblea de Madrid, allá abajo. Más cerquita de Radio Vallekas, acá arriba.

Y sí, tenemos un programa de amistad con una escuelita en Cochabamba, en el altiplano, esta vez es el de verdad. Y nos hacemos cariños, entre las masas boscosas rotas de las selvas comidas por la lluvia ácida en todo el planeta.

Entre las masas boscosas rotas del napalm afectivo con que riega Repsol YPF el planeta, con que riega Repsol las sonrisas del planeta.

Compartimos las sonrisas y, de vez en cuando, un profesor, o un poco de dinero. Del que no tenemos, que es el que mejor se comparte. Vaya fiesta.

De altiplano a altiplano, todos nos sonreímos, aldeanos de otra Aldea Global. ■



El fenómeno de la inmigración en España es ya una realidad tan evidente como imparable. Por lo que todas las medidas sociopolíticas y educativas que se vayan aplicando son pocas para asumir y resolver la compleja e ineludible problemática que trae consigo.

INMIGRANTES EN LA ESCUELA

Alfonso Díez Prieto (SA)

La escuela es un buen laboratorio donde se manifiestan las actitudes, comportamientos y tendencias de lo que pasa y pasará en la sociedad. Lo que sucede hoy en nuestras escuelas determinará en gran parte el futuro de niños y jóvenes. Por eso el sistema educativo, ahora más que nunca, es una pieza clave e insustituible para plantear una situación de convivencia intercultural entre los niños del país de acogida y los extranjeros.

Las actitudes, la ideología y el compromiso del profesorado son, en cuanto a condiciones previas, tan importantes como el dominio de técnicas concretas y metodologías adecuadas.

1.- UN CURRÍCULO INTERCULTURAL

Besalú (2002) propone un currículo cultural válido para todos, aceptando a los alumnos y alumnas, a cada uno de ellos, tal como son, sin filtros ni obstáculos de ningún tipo. La presencia en las aulas de alumnos extranjeros es todavía una nueva ocasión histórica para plantearnos abiertamente la cuestión cultural del currículo común.

El *enfoque intercultural* debería resaltar cómo el entorno cultural de los alumnos condiciona sus conocimientos previos, sus aprendizajes preescolares y extraescolares y el propio proceso de aprendizaje escolar.



El **objetivo** debería ser *comprender la realidad desde diversas ópticas sociales y culturales*, ayudar a los alumnos a entender el mundo desde diversas lecturas y a reflexionar sobre su propia cultura y la de los demás.

2.- EL PAPEL DE LOS DOCENTES

La **formación inicial sobre educación intercultural** recibida por el profesorado es prácticamente nula. Tanto que ha tenido que ir reciclándose a base de buena voluntad y de numerosos cursos de formación permanente, que, sobre todo, le han hecho constatar sus amplias lagunas al respecto.

La **formación del profesorado** debe incidir también en la **adquisición de competencias** para intervenir eficazmente en el éxito escolar y social de todos los educandos. No se trata de inventar nada, sino de tirar de la mejor tradición pedagógica, aquella que siempre ha tenido claro que para educar a las personas hay que conocerlas, respetarlas y acogerlas en su diversidad: la educación intercultural no es más que una educación de calidad para todos.

La **educación compromete moralmente** a quien educa. No se puede ser indiferente ante lo que se pretende enseñar, ni ante lo que se pretende que otros aprendan y, mucho menos, ante las relaciones de todo tipo que se establecen entre educadores y educandos. Esto conlleva tomar postura ante el mundo que se quiere ayudar a leer y entender, exige coherencia activa y participación de todos los implicados en la planificación, gestión y evaluación de los procesos educativos.

COLECCIÓN



DATOS Y ESTUDIOS DE ESCOLARIZACIÓN DE ALUMNOS INMIGRANTES EN ESPAÑA

1) En 2005, el número de alumnos inmigrantes en España rozaba ya el medio millón. La mayoría proceden de países latinoamericanos y de África.

La presencia de alumnos extranjeros en las aulas españolas se ha **multiplicado por diez** en el último decenio hasta rozar el medio millón (447.165), según uno de los últimos informes del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Esta cifra supone el **6,46%** respecto a un total de 6.937.177 alumnos.

- Por autonomías, **Baleares y Madrid**, en las que **11 de cada 100 alumnos son extranjeros**, están en cabeza.
- Los menores porcentajes se registran en **Galicia, Extremadura** y en la ciudad autónoma de **Ceuta**, donde el número de estudiantes foráneos de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria (ESO) es sensiblemente menor y en ninguno de los casos llega al 2%.
- En general, **Primaria** es el nivel educativo con mayor presencia de inmigrantes, salvo en Ceuta que cuenta con más alumnos en la ESO que en el resto de tramos educativos obligatorios. En relación con el total del alumnado escolarizado, los extranjeros en Primaria representan el 8,07 % del total. El 5,85 % está matriculado en Infantil. El 6,19% en Educación Especial y el 6,7% en la ESO.
- En los tramos no obligatorios, Bachillerato acoge al 2,96% y la Formación Profesional (FP), al 3,3%.

Dentro de Sudamérica, la nacionalidad **ecuatoriana** es mayoritaria, seguida de la colombiana. Entre los africanos, la mayor representación corresponde a los marroquíes. En Europa, los rumanos copan el primer puesto.

La concentración de alumnos inmigrantes se realiza según varios criterios:

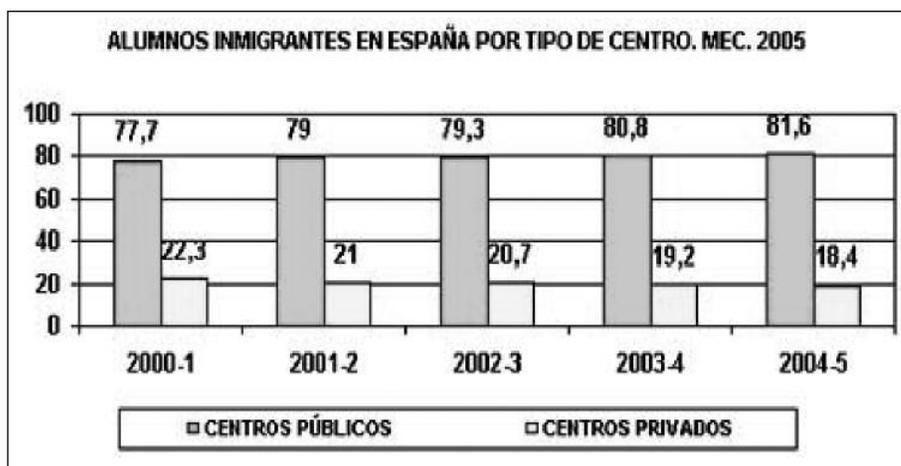
- **Comunidades Autónomas**, como Cataluña, Madrid, Andalucía, porque cuentan con más posibilidades de trabajo para los inmigrantes.
- **Centros públicos**, en mayor medida que privados (especialmente los públicos que tienen determinados servicios, como educación compensatoria, comedor, etc., porque permiten solucionar algunos problemas familiares) el **81,57%**. En privados-concertados, el **18,43%**.
- En la **enseñanza Primaria**, donde principalmente se escolarizan, porque el paso a la **Secundaria** es más escaso.
- En los cascos históricos o en la periferia de las **grandes ciudades**.

Esta concentración tiene aspectos negativos: tiende al *gueto* y a la marginación de la población inmigrante respecto al resto; sobrecarga las tareas del profesorado y multiplica los problemas escolares; y en algunos casos, empuja a los niños de familias autóctonas a cambiar de centro. La concentración de alumnos inmigrantes se considera por muchos profesionales de la educación, responsables de la Administración e, incluso, padres de familia, como algo que dificulta la buena marcha de la enseñanza (Defensor del Pueblo, 2003).

Por países:

El alumnado de América del Sur (204.872) continúa siendo el más numeroso en el sistema educativo español, seguido por el procedente de África (87.196), la Unión Europea (61.692), resto de Europa (58.669) y Asia (21.217).

América del Norte (5.034) y Oceanía (226) son las dos áreas geográficas con menor alumnado en colegios españoles.



2) En 2006 el número de alumnos inmigrantes se triplica en seis comunidades durante los últimos cinco años.

Los profesores confiesan sentirse desbordados y piden a las administraciones educativas o refuerzos o recortes en el número de estudiantes. Pues bien, los datos del año académico **2005-2006** publicados por el Ministerio de Educación indican que el número medio de alumnos por clase se sitúa en 20,6 en Primaria; 24,7 en Secundaria; y 24,3 en Bachillerato.

Pero además, existen importantes diferencias autonómicas a la hora de *abarrotar* las clases. Así, en Secundaria y Bachillerato –niveles educativos especialmente conflictivos–, Cataluña y Andalucía son las comunidades con mayor número de estudiantes por clase. Los **alumnos andaluces** en las aulas de ESO son **26,3** y en Bachillerato de **28,3**, mientras que **los catalanes** superan también a los del sur en Secundaria, con **26,8** alumnos por clase.

1) En los países de nuestro entorno: Italia, Noruega y Portugal tienen las *ratios* más bajas en Primaria, con menos de 15 alumnos como media por profesor, mientras que en Francia, Irlanda y Holanda se superan los 20 alumnos por profesor.

2) España registra una **media de 23,2 alumnos** si se tienen en cuenta Primaria, Secundaria y Bachillerato. En este aumento de la ratio también ha influido la llegada de alumnos inmigrantes.

3) Las comunidades autónomas en las que se concentró este tipo de alumnado fueron: **Madrid** (114.556 escolares), **Cataluña** (110.338 escolares), **Comunidad Valenciana** (70.754 alumnos), **Andalucía** (60.218 alumnos).

4) Durante los últimos cinco años la presencia de escolares inmigrantes se ha triplicado en Cataluña, Aragón, Cantabria, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana y Murcia.

5) Las etapas educativas con más extranjeros fueron: **Primaria** (228.071 alumnos), seguida de **Secundaria** (146.387) e **Infantil** (93.299).

6) Por origen, la mayoría procedían de Europa, seguidos de los de América del Norte, Central y del Sur, de Asia y Oceanía.

7) El mayor aumento se ha producido entre los estudiantes procedentes de Europa, que se han incrementado en un 20,9 % respecto al año anterior y, concretamente, de países no comunitarios, con una subida del 25,8 %.

3) Otro estudio.

La **Fundación BBVA (2005)** y el Instituto de Estudios Autonómicos (IEA), han publicado recientemente un **estudio sobre inmigración y transformación social en España**, en el que se analizan diferentes aspectos sociales, económicos y jurídicos del fenómeno inmigratorio en nuestro país y se ofrece un análisis detallado sobre la comunidad autónoma catalana, cuyas conclusiones son:

- Mientras que el 20,7% de los inmigrantes en España tiene formación universitaria -tan sólo tres puntos menos que el porcentaje de universitarios españoles- los alumnos de Primaria y Secundaria procedentes del extranjero sufren graves problemas de integración en el sistema educativo.
- Los inmigrantes que se asientan en España no son los más pobres de sus países; algo que está relacionado con su nivel de estudios, ya que el 20,7% de estas personas tiene formación universitaria.
- Una mayor proporción de alumnos extranjeros por curso disminuye el número de aprobados, mientras que una cifra superior al 6% de inmigrantes en las aulas afecta negativamente al rendimiento del conjunto de los alumnos.
- Esto está ocasionando que los alumnos autóctonos se trasladen de la enseñanza pública a la concertada donde existe un porcentaje muy inferior de estudiantes inmigrantes.

4) Un dato optimista:

La mayoría de los alumnos españoles aceptan la presencia de inmigrantes en las aulas, según una reciente encuesta presentada por el **Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo**. Así un **62,5%** de los encuestados se muestran de acuerdo con que haya alumnos inmigrantes en sus clases, pero mientras en Primaria hay una aceptación del 75,8 %, ésta disminuye en cursos superiores hasta un 48,1 % en 3º y 4º de la ESO y 51,7% en Bachillerato.

Para saber más:

- AGUADO, T. (2003): *Pedagogía Intercultural*. Madrid. Mc Graw Hill.
- BESALÚ, X. (2002): *Diversidad cultural y Educación*. Madrid. Síntesis.
- ESSOMBA, M.A. (2003): *Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona. Praxis.
- JULIANO, D. (1993): *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*, Madrid, Eudema.
- MEC (1995): *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid.
- MONTÓN, M^a.J. (2003): *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar*. Barcelona: GRAÓ.
- RUIZ DE OLABUÉNAGA, J.I. (2000): *Inmigrantes*. Madrid. Acento Editorial.
- STAINBACK, S.W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid. Narcea.
- TOMLINSON, C.A. (2001): *El aula diversificada*. Barcelona. Octaedro.
- VILA, I. (2004): "Diversidad, escuela e inmigración": *Aula de innovación educativa* 131(2004) 62-66.



ATENCIÓN EDUCATIVA A INMIGRANTES EN LAS DIFERENTES CC.AA.

CC.AA.	LEGISLACIÓN	PLANES O PROGRAMAS DE ACOGIDA	MATERIALES
ANDALUCÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Ley de Solidaridad en Educación (1999). - Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plan Andaluz para la Educación de Inmigrantes. - Aulas Temporales de Atención Lingüística (ATAL). 	<ul style="list-style-type: none"> - Material de Apoyo al Profesorado: <i>Grupo de trabajo de "Educación Intercultural"</i>. - http://www.juntadeandalucia.es/cultura/ba/c/ - http://www.acoge.org/documentos.html
ARAGÓN	<ul style="list-style-type: none"> - R.D. 299/1996 de 28 de febrero sobre compensación de desigualdades. - Decreto 217/2000 de 19 de diciembre del Gobierno de Aragón de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. - Orden de 21 junio de 2001, sobre medidas de intervención educativa con alumnos en situaciones socioculturales desfavorecidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural (CAREI). 	<ul style="list-style-type: none"> - Proyectos de Innovación. - Experiencias educativas. - http://educa.aragob.es/opmanza/intercultural/inter.html
ASTURIAS	<ul style="list-style-type: none"> - R.D. 299/1996 de 28 de febrero sobre compensación de desigualdades. - Orden 22 de julio 1999 sobre compensación educativa en centros docentes públicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Programa "Acogida Sociolingüística para escolares (ASE)". 	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliografía "<i>Estudio sobre la inmigración en Asturias</i>". Grupo E. Quintanilla y los sindicatos docentes CCOO, UGT y SUATEA. - www.educastur.es/
BALEARES	<ul style="list-style-type: none"> - Programa Intercultural para la Paz y la Cooperación "<i>Vivim Plegats</i>". 	<ul style="list-style-type: none"> - _____ 	<ul style="list-style-type: none"> - www.educacioicultura.caib.es
CANARIAS	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural (2003-2006). - Ley de Compensación de Desigualdades en Educación. - Normativa sobre Centros de Atención Preferente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas de Apoyo Idiomático (PADIC). - Proyectos de Pluralidad Cultural. - Currículo de ELE2. 	<ul style="list-style-type: none"> - Unidad Didáctica "Canarias nos acoge". - www.educa.rcanaria.es/
CANTABRIA	<ul style="list-style-type: none"> - R.D. 299/1996 de 28 de febrero sobre compensación de desigualdades. - Plan de Atención Educativa al Alumnado Extranjero. 	<ul style="list-style-type: none"> - Asesores de Formación en la Diversidad en los CIEFP. 	<ul style="list-style-type: none"> - www.ceyicantabria.com
CASTILLA - LA MANCHA	<ul style="list-style-type: none"> - Decreto 138/2002 de 8 de octubre de Atención a la Diversidad. - R.D. 299/1996 de 28 de febrero sobre compensación de desigualdades. - Orden 8/7/2002 de Equipos de Apoyo Lingüístico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Equipos itinerantes de Apoyo Lingüístico al alumnado inmigrante y refugiado. - Planes de Mejora. 	<ul style="list-style-type: none"> - www.jccm.es/educacion
CASTILLA - Y LEÓN	<ul style="list-style-type: none"> - R.D. 299/1996 de 28 de febrero sobre compensación de desigualdades. - Plan Marco de Atención a la Diversidad. - Plan de Atención al Alumnado Inmigrante y de Minorías. - Orden de 30 de abril de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura por la que se regulan los Programas de diversificación Curricular en la ESO de Castilla y León 	<ul style="list-style-type: none"> - Centros de Recursos de Educación Intercultural (CREAI). - Planes de Acogida. - Plan de Atención al Alumnado Inmigrante y de Minorías. - Aulas ALISO (Inmersión lingüística). 	<ul style="list-style-type: none"> - Folletos y guías explicativas. - Guía de estudios del inmigrante. - Experiencias educativas. - http://www.educa.jcl.es
CATALUÑA	<ul style="list-style-type: none"> - R.D. 299/1996 de 28 de febrero sobre compensación de desigualdades. - Plan Interdepartamental sobre Inmigración. - Plan de actuación para alumnado de nacionalidad extranjera. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de Inmersión Lingüística (PIL) - Reserva de plazas en la matriculación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guía de Acogida en varios idiomas. - Material educativo VINGLES de los Talleres de Adaptación Escolar. - http://www.gencat.net/ense/depart/pdf/plactuacio/pla.pdf



CC.AA.	LEGISLACIÓN	PLANES O PROGRAMAS DE ACOGIDA	MATERIALES
EUSKADI	<ul style="list-style-type: none"> - Decreto 118/1998 de 23 de junio de respuesta educativa a la diversidad. - Orden de 30 de julio de 1998 que regula la acción educativa en situaciones desfavorecidas. - Programa para la atención del alumnado inmigrante. - Plan Vasco de Inmigración. 	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de Atención al Alumnado Inmigrante. - Programas de Refuerzo Lingüístico en Centros Públicos y Concertados. - Proyecto "Educar en la tolerancia" de Gesto por la Paz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Publicaciones y folletos para la Atención y Acogida del alumnado inmigrante. - http://www1.hezkuntza.ej-gv.net/dif8/f8_c.htm
EXTRE-MADURA	<ul style="list-style-type: none"> - R.D. 299/1996 de 28 de febrero sobre compensación de desigualdades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas de Compensación Lingüística. 	<ul style="list-style-type: none"> - Publicaciones "Guía de Atención a la Diversidad". - Experiencias educativas. - www.edu.juntaex.es/
GALICIA	<ul style="list-style-type: none"> - R.D. 299/1996 de 28 de febrero sobre compensación de desigualdades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Servicio de Atención e Orientación os Emigrantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Folletos en otros idiomas. - www.edu.xunta.es/
LA RIOJA	<ul style="list-style-type: none"> - R.D. 299/1996 de 28 de febrero sobre compensación de desigualdades. - Plan Regional para la inmigración 		<ul style="list-style-type: none"> - Materiales de los EOE. - Unidades Didácticas: "Empezamos". - Proyectos Rioja Baja. - www.educarioja.org/
MADRID	<ul style="list-style-type: none"> - Servicio de Apoyo al Alumnado Inmigrante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante. - Servicio de traductores e intérpretes. - Escuelas de Bienvenida. - Aulas de enlace para el aprendizaje del castellano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Publicaciones diversas. - www.educa.madrid.org/
MURCIA	<ul style="list-style-type: none"> - Orden de 12 de marzo de 2002 por la que se regula el proceso de escolarización de alumnos extranjeros con necesidades educativas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas. - Resolución de 6 de septiembre de 2002 de la Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la diversidad por la que se dictan Instrucciones sobre compensación educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plan Regional de solidaridad en Educación. - Planes de Acogida. - Aula Virtual de Español (AVE) para alumnos inmigrantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Centro de Animación y Documentación Intercultural (CAD). - http://www.educarm.es/ - http://www.carm.es/educacion/dgcentros/extranjeros.doc
NAVARRA	<ul style="list-style-type: none"> - R.D. 299/1996 de 28 de febrero sobre compensación de desigualdades. - Orden Foral 253/2004 por la que se regula la atención educativa al alumnado extranjero y de minorías socioculturalmente desfavorecidas en la C.A. de Navarra. - Atención Educativa a Alumnos extranjeros y minorías. - Orientaciones para la escolarización de alumnado inmigrante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de Acogida del Alumnado Inmigrante de Navarra. - Proyectos de Innovación Educación Intercultural. - Reserva de plazas en la matriculación. - Propuesta curricular para EL2. 	<ul style="list-style-type: none"> - Libros, folletos diversos. - Materiales didácticos y juegos. - Proyectos de educación intercultural en centros escolares. - http://www.navarra.es/nr/navarra/asp/redirect.asp
PAÍS VALENCIANO	<ul style="list-style-type: none"> - R.D. 299/1996 de 28 de febrero sobre compensación de desigualdades. - Orden de 4 de julio de 2001 por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de Acogida a las familias extranjeras inmigrantes. - Mediadores. - Oficinas provinciales de acogida a inmigrantes. - Planes de ayudas específicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Folletos en idiomas. - CD-ROM "Vine-Ven" - Experiencias didácticas diversas. - www.sgci.mec.es/uk/Pub/Tecla/1999/jun21.html
TERRITORIO MEC. - CEUTA Y MELILLA	<ul style="list-style-type: none"> - Real Decreto 299/1996 de 28 de febrero sobre compensación de desigualdades. - Orden ECD/820/2003 de 13 de marzo sobre premios a centros que desarrollen acciones compensadoras. - LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de la Educación. BOE del 04/05/2006). - Ley de extranjería.: Ley Orgánica 8/2000 de 2 de diciembre (BOE del 23-12-2000) 	<ul style="list-style-type: none"> - Título II de la LOE: Equidad de la Educación. Artículos del 71 al 98: - Capítulo I: Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. - Capítulo II: Compensación de las desigualdades en educación. - Capítulo III: Escolarización en centros públicos y en centros privados concertados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Unidades Didácticas. - Publicaciones diversas. - www.cnice.mec.es - www.mec.es

INMIGRACIÓN

EL PAPEL DEL MAESTRO ANTE LA INMIGRACIÓN

La primera respuesta me la dio Don Milani: *No deberían preocuparse por cómo hay que hacer para dar escuela, sino por cómo hay que ser para poder darla*¹.

La segunda la escribió y la practicó Paulo Freire²: La educación compromete moralmente a quien la realiza; no se puede ser indiferente ante lo que se pretende enseñar, ni ante los alumnos (ciudadanos de pleno derecho) que tenemos en clase.

Enseñar exige aprehensión de la realidad: toda práctica educativa demanda la existencia de sujetos; implica, a causa de su carácter directivo, objetivos, sueños, utopías, ideales. De allí su politicidad, cualidad que tiene la práctica educativa de ser política, de no poder ser neutral.

Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo que implica tanto el esfuerzo de reproducción de la ideología dominante como su desenmascaramiento. Porque nosotros no somos ni seres simplemente determinados, ni tampoco estamos libres de condicionamientos genéticos, culturales, sociales, históricos, de clase, de género, que nos marcan y a los cuales estamos referidos.

Enseñar exige reconocer que la educación es ideológica, que la ideología tiene que ver directamente con el encubrimiento de la verdad de los hechos, con el uso del lenguaje para ofuscar u opacar la realidad al mismo tiempo que nos vuelve miopes.

La persona del maestro/a es la principal herramienta educativa, es el recurso más esencial y definitivo de que disponemos en la escuela. Porque educar es acompañar el desarrollo de las personas, es ayudar a crecer, es ofrecer y vivir referencias concretas, modelos de progresión.

Lo importante en la tarea de educar es la relación con los alumnos y la posibilidad de colaborar en que las cosas y el mundo tengan sentido. Y para eso es imprescindible que el maestro/a esté allí en cuerpo y alma, en primera persona, compartiendo actividades, preguntas e intereses, mostrándose tal como es, desde su propia experiencia vital, también desde sus diferencias. En la relación educativa nos ponemos en juego nosotros como personas, con lo que



somos y tenemos, con nuestras creencias y nuestros déficit. La experiencia educativa se basa en una relación difícilmente programable y en la disponibilidad de tiempo para acoger, para escuchar, para dialogar, para ordenar, para dar cientificidad al conocimiento experiencial.

El primero y más importante movimiento de transformación del mundo, también del mundo de la escuela, es la transformación de nuestra relación con él: modificación mental y simbólica del modo de pensarlo y representarlo a partir de nosotras mismas que nos consiente mirar hacia él y leer la realidad en profundidad, de actuar en un horizonte de sentido diverso más libre y más grande...³

Nada de simple buena voluntad o de ingenuidad pedagógica. Transformar nuestra relación con el mundo de la escuela significa romper nuestra dependencia mental respecto a la tecnificación y estandarización de las tareas escolares, respecto a las normativas y reglamentos que nos impiden ver lo esencial de la educación; repensar nuestra relación con las ciencias como formas útiles para comprender el mundo y revisar nuestro bagaje cultural y académico a la luz de sus evidentes sesgos epistemológicos y etnocéntricos y de sus enormes lagunas y supuestos.

¿Quién hay en el pupitre de al lado?

- Hay un niño/a;
que sabe muchas cosas;
y que pasa un montón de horas en la escuela.

1. En el aula encontramos **criaturas** de entre 3 y 12 años,
 - **niños o niñas** (y este es probablemente un hecho que influirá mucho más en sus vidas que el haber nacido en Ecuador o en Rumanía);
 - de **familia más bien rica o más bien pobre** (otro hecho de gran trascendencia escolar como se han cansado de repetir y de demostrar todas las investigaciones sobre el fracaso escolar: éste se ceba en las capas más frágiles y marginales de la sociedad);

Los ejes y goznes de ciertas maquinarias suelen estar muy dentro, como en este caso. Buscarlos en la periferia suele ser perder el tiempo.

Y EDUCACIÓN

Xavier Besalú (Girona)

- **que viven con sus papás y sus mamás, o no** (tal vez sólo con su madre, o con su padre y su compañera actual, o con su abuela...), y con sus hermanos/as, si los tiene;

- con padres o tutores **con estudios superiores o no** (medios, primarios o ni siquiera eso; y la investigación al respecto es concluyente sobre la influencia del capital cultural y académico de los padres en las expectativas y los itinerarios escolares de los hijos);

- **de nacionalidad española o**

- **extranjeros** (variedad extraordinaria):

- de nacionalidad española por haber sido adoptados o nacionalizados;

- no nacidos en España o al revés: extranjeros nacidos en España, o llegados en su primera infancia;

- llegados aquí por reagrupación familiar ya mayores;

- procedentes del Magreb o del África subsahariana, de América central o del sur, de la Europa comunitaria o extracomunitaria; de la China o del sudeste asiático...);

- hablan sólo gallego... y español o no hablan ninguna de las dos, pero conocen otras lenguas (una o más de una);

- practican una religión (católica, islámica, testigos de Jehová...) o no. Y así podríamos seguir.

Pero la idea es clara: en las aulas hay niños y niñas, distintos por muchas razones y, a pesar de lo que pueda parecer, la diferencia más importante puede no ser su nacionalidad, sus rasgos físicos o su lengua y cultura de origen. Es más, la consideración de extranjero o de inmigrante aplicada a los alumnos de origen extranjero suele ser vivida por ellos como una forma de rechazo, de discriminación, de exclusión, porque se consideran, a todos los efectos, iguales que sus compañeros de generación.

2. Niños/as que saben muchas cosas:

- por haber vivido incontables experiencias y aprendizajes antes y en paralelo a la escuela;

- por tener capacidades y habilidades, formas y estilos de aprendizaje que les han permitido y les posibilitan aún resolver un montón de problemas y situaciones;

- por relacionarse con otras personas (de la misma edad, mayores o menores, del mismo sexo y del otro...) y con un entorno repleto de estímulos y de atractivos;

- por vivir expuestos y utilizar medios de comunicación (televisión, radio...), tecnologías de la información y comunicación (ordenador, móvil, vídeo, DVD...) y de la cultura popular (publicidad, música, dibujos animados...).

La idea también es diáfana: la diversidad cultural no tenemos que aportarla los maestros o los libros, viene con los alumnos, la llevan consigo: es su ser y su quehacer, es su vida; sólo tenemos que recordar lo que nos enseñaron respecto al aprendizaje significativo: que debemos activar y partir de los conocimientos y experiencias previas, no sólo para garantizar la solidez del aprendizaje escolar, sino también para aprovechar y reconocer la riqueza de sus bagajes respectivos.

3. Con ellos nos relacionamos durante un montón de tiempo en la escuela:

- sin el monopolio de la información, la escuela conserva todavía un poder cultural importante. Está pensada

- para la transmisión y la vivencia cultural,

- para la educación: organizar y otorgar sentido a conocimientos y experiencias previas;

- someter a crítica la experiencia para hacerla más acorde con la ciencia;

- abrirse a ámbitos y territorios desconocidos o ignorados

- para garantizar los conocimientos imprescindibles para gozar de la autonomía necesaria para andar por el mundo, al margen de las condiciones de partida de los niños/as, y para estimular al máximo sus potencialidades.

Este es el sentido de la escuela obligatoria, el reto de la tercera reforma educativa, lo que se deriva de la educación como un derecho humano (y no una posibilidad sólo de quienes cumplan determinados requisitos)⁴. Pensada

- para aprender a vivir juntos, lo que hoy no pueden garantizar ni las familias, ni las parroquias, ni el entorno comunitario (la calle, el barrio...)

- para aprender a plantear con claridad los inevitables conflictos inherentes a la convivencia en libertad e igualdad;

- a gestionarlos y, si es posible (que no siempre lo es), a resolverlos.

- Una escuela para adaptarse e integrarse en una sociedad determinada, en una cultura y en una nación.



EL PROYECTO CULTURAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Educación es más que socializar, es sobre todo un proceso de transmisión y de vivencia cultural; proporcionar herramientas, tiempo y espacio para pensar científicamente la realidad. En la sociedad de la información importa mucho recobrar la primacía del conocimiento y la cultura en la acción educativa; y dar hoy la batalla cuando se valora tanto el conocimiento y las luchas culturales por modificar categorías, significados, identidades, sentido común y formas mayoritarias o hegemónicas de pensar.

La cultura escolar tiene por objetivo sacar a las personas de la ignorancia, de la magia y del oscurantismo para hacerlas más libres y autónomas, para que no queden excluidas de la sociedad; éste era el sueño de los ilustrados y eso es lo que convirtió a la educación en una de las reivindicaciones más indiscutidas de las clases populares y en uno de los derechos humanos reconocidos por las instituciones internacionales.

El debate esencial de la educación es clarificar cuál sea la cultura básica, la que una sociedad determinada considera imprescindible para que una persona pueda ejercer plenamente los derechos de ciudadanía; la que es un derecho y un deber de todos los ciudadanos. Éste es el campo del currículum: un mapa representativo de la cultura⁵.

Una de las competencias más olvidadas de los profesores es que – lo quieran o no – son siempre mediadores, constructores de currículum. Sus creencias sobre lo que es valioso o importante, sus preferencias personales, sus concepciones epistemológicas imprimirán un sesgo determinante a lo que se haga en las aulas. Por todo ello el maestro debe ser una persona culta en el sentido más genuino de la palabra.

La formación del profesorado debe garantizar cultura básica, un equipamiento que les permita leer “todo” el periódico, comprender críticamente las informaciones que difunden los medios de comunicación. ¿Cómo va a contagiar el gusto por la lectura del mundo (Freire), si sólo hojea el periódico de la sala de profesores?

Los profesores Vera y Esteve⁶ instruyen un verdadero proceso a la cultura escolar, al currículum común. En sus conclusiones sentencian que los contenidos escolares son excesivos en cantidad e irrelevantes desde el punto de vista formativo. La mayoría de estos contenidos, dicen, no son funcionales ni para la vida cotidiana, ni para la vida laboral, ni (lo que es todavía más grave, si cabe) para progresar en la vida académica.

En su fase argumental afinan todavía más el diagnóstico: la cultura escolar, afirman, suele ser marcadamente nacionalista; no nos capacita para comprender el mundo, ni el más cercano ni el más alejado; ni nos ayuda excesivamente a resolver los problemas cotidianos, ni los más simples, ni los más complejos... porque la cultura escolar está hecha de clasificaciones, de listados, de vocabu-



larios y convenciones científicas, que tienen poco interés y relevancia para la vida práctica. La cultura escolar, concluyen, está llena de contenidos que sólo se justifican por la tradición, mientras que los que podrían resultar más útiles para entender el mundo de hoy sólo se atisban en los resquicios que dejan los horarios y los programas.

También la “Carta a una maestra”⁷, allá por el lejano 1967, hacía una lúcida crítica al currículum común: *¡Como si el mundo fueseis vosotros! (...) Cada pueblo tiene su cultura y ningún pueblo tiene menos cultura que otro. La nuestra es un don que os ofrecemos. Un poco de vida entre la aridez de vuestros libros escritos por gente que sólo ha leído libros (...) Vuestra cultura tiene unas lagunas tan grandes como la nuestra. Tal vez, incluso más grandes.*

Ernesto Balducci⁸ al comentar estas duras palabras, escribió: *Gianni es un fracasado, un repetidor, pero no porque le falte una cultura propia. La tiene, pero no está homologada. El peligro de la escuela es el de hacer que Gianni llegue a ser como Pierino, el hijo de papá. En el proceso educativo hay dos caminos: el de la integración en el modelo dominante, y el que pone en marcha las posibilidades ocultas. No poniéndolas al margen de la existencia común para crear desadaptados, sino creando sujetos críticos que, aún viviendo en la cultura común, se alejan de ella críticamente y procuran superarla.*

Balducci atisbaba además una metáfora premonitrice de los tiempos actuales: la escuela sigue siendo un aparato cultural que reproduce la cosmovisión de los países occidentales, ¡como si fuese la única cultura auténticamente humana y desarrollada! Pero las Barbianas del mundo nos dicen que nos comportamos como si todo el mundo fuéramos nosotros.

El currículum escolar es un relato que simplifica inevitablemente la complejidad y pluralidad de cualquier cultura, en cuyo seno hay diversas subculturas; y legitima la versión de los grupos dominantes con una selección cultural profundamente sesgada. Hoy sabemos a ciencia cierta que hay voces ausentes o silenciadas en el currículum oficial: el mundo de las mujeres, de los homosexuales, de las naciones sin Estado y del África entera...

La cultura escolar está sesgada también desde el punto de vista epistemológico: su modelo de racionalidad occidental, científico-técnica, se presenta como el único posible. Funciona como una verdadera ideología, influyente no sólo en las maneras de explicar y de intervenir, sino de concebir el mundo, valorar las actividades humanas y sus productos. Las demás tradiciones y cosmovisiones, o las formas alternativas de acceso al conocimiento, se desprecian. Y en la educación se privilegian las materias más congruentes con este modelo y, además, los profesores hacen suya esta mentalidad al organizar y gestionar las asignaturas, los horarios o la exigencia en los exámenes.

Finalmente, el racismo, la justificación de la desigualdad étnica o cultural, está en la base de la cultura occidental e impregna nuestra visión de las cosas, de las personas y del universo, y condiciona nuestros comportamientos y actitudes. Los no europeos, a lo largo de los siglos, han sido inferiorizados, explotados y sometidos. Se los ha tratado de bárbaros, salvajes, infieles, monstruos o esclavos. La supremacía blanca europea se convirtió en el pensamiento hegemónico en los siglos XVI-XVIII y se consolidó en el XIX y XX con la popularidad creciente de las teorías racistas, sustentadas por las diversas ciencias. La historiografía occidental excluyó a África de la Historia. Sumamente curioso el tratamiento del antiguo Egipto, como una especie de isla en el Mediterráneo. La producción escrita –gran literatura o novela popular– y la cinematográfica, referidas a la relación de Occidente con los no europeos, está impregnada de desprecio.



Después de la II Guerra Mundial y de los procesos de descolonización, se basa la supremacía occidental, no ya en una supuesta superioridad genética, sino técnica, científica, económica o cultural; pero la mayoría continúa despreciando a los no blancos. Se mantiene la jerarquía de los pueblos por su proximidad a esta civilización.

Los no occidentales –vivan en su país de origen o hayan emigrado– sólo pueden acceder a la plenitud humana moderna identificándose con el modelo tras una metamorfosis radical, que se le presenta como casi imposible. Para un sector intelectual, “el otro” debería tener derecho a seguir siendo otro. Pero esto se transforma rápidamente en una exhortación a seguir siendo otro sin desviarse de su cultura. La teoría de la diferencia (equivalencia innegociable de todas las culturas, pero momi-

ficadas al decretar su hermetismo) y de la superioridad de los valores occidentales (los otros son ejemplos imperfectos de sí mismos, y la imitación, su único medio de mejorar) no están muy lejos. Entre ambas versiones de asignar identidad al “otro” no hay lugar para el movimiento⁹.

Para hacer frente a la autosuficiencia y a los prejuicios que pueblan nuestras calles y pensamientos, deberemos reconstruir el currículum sobre nuevas bases. No se trata de relativizar el existente y sustituirlo por otros paralelos, según los diversos grupos.

El nuevo currículum, más intercultural, más justo, pero también más inclusivo y mejor, deberá construirse a partir de las experiencias y perspectivas de los grupos sociales más desfavorecidos; del conocimiento producido por los grupos subordinados. El núcleo de un currículum intercultural es el esfuerzo por conocer el mundo desde los márgenes, es decir, a través de los ojos de los marginados¹⁰.

Tarea de los centros y de los profesores será examinar críticamente la selección cultural del currículum común; interculturizar el currículum. La posibilidad de que cada centro elabore y apruebe su propio proyecto curricular es una ocasión magnífica para pensar y definir la propuesta cultural más adecuada a las necesidades de los alumnos y a las posibilidades de los profesores y a los condicionantes del entorno.

No tanto añadir tópicos de algunas culturas minoritarias, ni dedicar momentos específicos (sesiones, días, semanas) a actividades sobre la diversidad; sino, más bien, que todo el currículum se impregne y abra a la diversidad. Comprender la realidad desde diversas ópticas sociales y culturales y ayudar a los alumnos a leer el mundo desde diversas culturas y a reflexionar sobre la propia y la ajena.

Combatir el racismo es un auténtico tema transversal de EducAr(NOS) ■

- ¹ L. Milani, *Experiencias pastorales* (BAC, Madrid 2004)
- ² P. Freire, *Pedagogía de la autonomía* (Siglo XXI, México 1997)
- ³ A.M. Piussi, citada en J. Contreras, “La autonomía del profesor. En primera persona: liberar el deseo de educar”, en J. Gairín (coord.), *La descentralización educativa, ¿Una solución o un problema?*, (Cisspraxis, Madrid 2005) 327-373
- ⁴ J.M. Esteve, *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento* (Paidós, Barcelona 2003)
- ⁵ J. Gimeno, *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Morata, Madrid 1988)
- ⁶ J. Vera – J.M. Esteve (coords.), *Un examen a la cultura escolar ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?* (Octaedro, Barcelona 2001)
- ⁷ Alumnos de l’escola de Barbiana, *Carta a una mestra* (Eumo, Vic 1998)
- ⁸ E. Balducci, 1995, “Educar a los chicos para que sean soberanos”, en J.L. Corzo, *Educar(nos) en tiempos de crisis* (CCS, Madrid 1995) 175-185.
- ⁹ S. Bessis, *Occidente y los otros. Historia de una supremacía* (Alianza, Madrid 2002)
- ¹⁰ J.L. Kincheloe – S.R. Steinberg, *Repensar el multiculturalismo* (Octaedro, Barcelona 2000)

1. HERRAMIENTAS ANTIRRACISTAS EN LA ESCUELA

Xavier Besalú (Girona)

El antirracismo debe ser institucional, pues se dirige a todos los alumnos, competentes para vivir en sociedades multiculturales y capaces de una conciencia planetaria en un mundo globalizado.

Cuatro líneas de trabajo: normativa, formativa del profesorado, ambiental y curricular.

1 El antirracismo no es sólo una cuestión moral, sino que hay **argumentos legales y normativos** para intervenir con decisión en estos temas. Esta voluntad de tomarse en serio el racismo debería quedar reflejada en los documentos institucionales de los centros, de manera especial en el proyecto educativo, en el reglamento de régimen interior y en la programación anual, donde deberían quedar claros los mecanismos y procedimientos para registrar, responder y controlar los incidentes racistas y atender, proteger y resarcir a las víctimas, y las estrategias para prevenir, gestionar y resolver los conflictos. La *Race Relations Act* inglesa (1976) habla de dos formas de discriminación ilícita. Una es directa: tratar a las personas de forma menos favorable que a otras por su “raza”, color, nacionalidad, o a causa de sus orígenes étnicos o nacionales (comentarios racistas, diferencias sutiles en el modo de evaluar o de tratar a los estudiantes...). La otra es indirecta: aplicar una regla o requisito que, aunque se utilice por igual con todo el mundo, tenga un efecto adverso o discriminatorio sobre un determinado grupo étnico, dificultándole su cumplimiento (imponer formas de vestir, de comer...).

2 Los **profesores** somos ciudadanos de esta sociedad racista y, en la medida en que tenemos un título universitario, hemos interiorizado con intensidad esa cultura, que ya hemos dicho también que es profundamente etnocéntrica y desconsiderada con lo no occidental. Por otra parte, somos los encargados de transmitir esos conocimientos, esa ideología hegemónica. Todo ello hace imprescindible un pro-

ceso de formación, que debe partir de la toma de conciencia y la revisión del propio bagaje cultural y de las propias actitudes en relación a los otros. Esa formación no debe orientarse, en primera instancia, a estudiar cómo son los otros y cómo debemos tratarles, ni a aprender otras lenguas y culturas, sino que más bien debe ser un trabajo de introspección.

3 La escuela debe demostrar su compromiso con la igualdad no sólo mediante lo que dice y hace, sino también a través de **su imagen y su ambiente**. Eso quiere decir tener un cuidado especial por la decoración y la limpieza de la escuela: puede haber carteles en distintas lenguas, fotografías e imágenes que reflejen la diversidad del entorno, obras de arte o trabajos de temas con perspectiva planetaria, y ausencia de pintadas discriminatorias racistas en muros, lavabos, etc. Significa también ampliar y hacer más inclusiva la cultura de la escuela: los materiales y recursos didácticos, en general, pero de forma especial los de la biblioteca y los libros de texto seleccionados; puede haber planes de mediación entre compañeros para desactivar y resolver los conflictos; pueden programarse celebraciones y fiestas intencionalmente interculturales; debe tenerse en cuenta la diversidad cultural en las actividades complementarias y extraescolares; pueden fomentarse los contactos, las colaboraciones, la correspondencia, los intercambios, los hermanamientos con escuelas de otros países; etc.

4 Y, desde luego, esta voluntad antirracista debe tener también su traducción en el **currículum** de todas y cada una de las materias de aprendizaje, como ya hemos dicho en el Eje de este mismo número de *Educar(NOS)*.

La educación antirracista no se dirige de forma especial a los individuos más fanáticos e intolerantes, sino a esa mayoría silenciosa y bienintencionada, que está formalmente en contra del racismo, pero que no toma partido si se compromete su confort y se muestra indiferente, o pasa de largo, o entiende, sin compartirlas, las agresiones o discriminaciones racistas.

2. HERRAMIENTA EN UN PAÍS CRISTIANO

José Antonio Martínez (M)

España es un país de emigración por **autonomasia**, principalmente desde el siglo XVI hasta finales de los '70 del siglo XX. A partir de 1986, con su entrada en la Unión Europea, ha pasado a ser un país de **inmigración**. La novedad y la falta de experiencia están creando, en muchos casos, situaciones contradictorias: aumento de la solidaridad e incremento de la xenofobia y el racismo; crecimiento de la economía y aumento de las bolsas de pobreza en los barrios más populares, poblados de inmigrantes; políticas de regularización y economías injustas de subdesarrollo.

El pueblo de la Biblia es un pueblo radical e históricamente **migratorio**, que tiene orígenes seminómadas (Gn 12, 1-10; 26, 1-6; 46, 1-4; 47, 7-10) y que vive las duras experiencias como inmigrante en Egipto (Ex 1,1- 15,27), Asiria (2 Re 17, 5-23) y Babilonia (2 Re 24,1-25, 30; Jer 29, 4-9ss).

Tales experiencias migratorias quedan muy patentes en **la identidad** y en **la fe** de este pueblo (“*Mi padre era un arameo errante...*”, “*Recuerda que fuiste emigrante en Egipto...*”). Se ven continuamente reflejadas en las **leyes a favor de los inmigrantes** (Ex 22, 20; 23, 9; Dt 24, 14-22; 26, 5-15; Lv 19, 9-13.33-37), en los **salmos** (Sal 94 y 146), en los **profetas** (Jer 7, 5-7; 22, 3-5; Ez 22, 7.29.31; Zac 7, 9-14; Mal 3,5) y en su idea del **universalismo** (Is 56, 1-8; Ez 47, 21-23; Jon 4, 10-11; Rut 1-4), que extiende la salvación de Dios a todos los pueblos.

Jesús y el Nuevo Testamento participan de esta vivencia universalista de la salvación de Dios y la transmiten en un

mensaje de amor fraternal que crea *comunidad*. Jesús mismo es la Buena Noticia que sale al encuentro de personas extranjeras, como la *mujer samaritana* (Jn 4, 1-42) o la *sirofenicia* (Mc 7, 24-30; Mt 15, 21-28); o de inmigrantes, como el *centurión romano de Cafarnaún* (Mt 8, 5-13; Lc 7, 1-10). Comparte con ellos una salvación universalista y liberadora.

Él es el **buen samaritano** (extranjero para los judíos) (Lc 10, 25-37) que, sintiendo compasión por la humanidad maltratada y malherida, *se acerca a ella*, la levanta, la cuida, la sana y la salva. Él es la “Palabra hecha carne, que habitó entre nosotros” (Jn 1, 14), la divinidad emigrada a la humanidad, *que plantó su tienda entre nosotros*. **Cristo es el Inmigrante por autonomasia** (Mt 25, 31-46) que, cuando vuelva como juez, dirá a los hombres: “*fui extranjero y me recogisteis* (o no me recogisteis)” (Mt, 25, 35 y 43).

Los **Apóstoles** y las **primeras comunidades** tenían todo esto tan bien asumido que vivían su fe como auténticos misioneros, *peregrinos e inmigrantes* (1 Pe 1.11; Heb 11, 13-14), sin ciudad propia (*Discurso a Diogneto*), llevando la Buena Nueva de la salvación por todas partes y viviendo como *ciudadanos de la patria celestial* (Heb 11,16).

Podemos concluir que el fenómeno migratorio, en general, y **la persona inmigrante**, en particular, se convierten en una **clave imprescindible** para poder entender y comprender **la Biblia** desde una perspectiva cristiana, histórica y universal.

3. UNA HERRAMIENTA COMO UNA CASA

Por la Casa-escuela Santiago 1 han pasado muchos años desde 1971, en que comenzó, y muchos artículos en nuestro antiguo Boletín milaniano y también en *Educar(NOS)*. Desde hace ya algunos años allí siguen pasando muchas cosas... Hacía tiempo que teníamos ganas de echarle un vistazo y ...

AL-`ASDIQA`U , AL-YIRANU (AMIGOS, VECINOS).

Jesús Garrote

En el comedor de la Casa Escuela Santiago Uno, donde nos miran los protagonistas de su historia, desde las fotos que pueblan una pared que nos ayuda a seguir educándonos, los lunes al final de la asamblea, Hassan nos reparte las fotocopias y nos lee en alto en árabe, mientras Omar apoya individualmente y en voz baja, a alguno de los chicos o educadores.

Por fin después de más de diez años compartiendo casa con jóvenes de lengua árabe, nos hemos dispuesto a estudiarla de forma sistemática, aunque aún sabiéndola, algo difícil para nosotros, no nos entenderíamos con todos porque hay muchos dialectos y muchos bereberes.

Hassan y Omar son dos educadores con su contrato en regla y ciudadanos de pleno derecho, parece mentira que la palabra “derecho” sea noticia en España en el siglo XXI. Pero si se lo preguntamos a otro de los quince chicos – sin papeles– que vive con nosotros y no tiene permiso de residencia, ni de trabajo y, lo que es peor, sin posibilidad todavía de tarjeta sanitaria para hacerse unas pruebas víricas, no nos entenderá cuando nos extrañemos.

Desde Brasil también ha llegado nuestro maestro de *capoeira*, Tartaruga, educador en Santiago Tres. Además, este año están con nosotros dos hermanos bolivianos, un chico rumano y un niño adoptado procedente de Ecuador. Durante los últimos años hemos compartido mesa y familias, con jóvenes de distintas nacionalidades, lo que convierte la diversidad en algo más que una palabra de moda.

No soy un “todólogo”, alguien que opina y se cree en posesión de la verdad en cualquier tema, tampoco soy un intelectual, porque además de mi ignorancia hablo de lo que vivo. Por eso, quiero ser prudente cuando me refiero al tema de la inmigración, no por miedo a los poderes establecidos sino por si alguna falta de sensibilidad o demasiada información pudiera perjudicar a alguien que en su alma representa África, América Latina y, en definitiva, a todos nosotros porque somos una sociedad.



Desde el principio, buscan una cierta seguridad en la ciudad ya que les hacemos un carnet de residentes y alumnos de Santiago Uno y sólo con eso, la policía de Salamanca cuando les para los suele respetar y dejar que sigan su camino. Aunque saben que nosotros no podemos darle “ los papeles”, siempre tienen la esperanza que podamos ayudarles, de hecho la subdelegación del gobierno colabora con nosotros positivamente. Actualmente, sólo después de tres años demostrados en España, lo que llaman *por arraigo*, y con una oferta de trabajo pueden conseguirlos. Tenemos que acompañarlos al consulado marroquí en Madrid, porque si vamos un educador español les atienden; si no, y siendo del Sáhara, las posibilidades para tramitar el pasaporte o el certificado de apátrida son nulas. Este año desde el Centro de jardinería hemos hecho otra oferta de trabajo a Mohamed; y a Hamma se la ha hecho el constructor con el que trabajamos. Buscamos empresas que con nuestra mediación se decidan a proponer una oferta, lo hacemos en Salamanca, por algunos pueblos de la provincia y en Santander, donde tenemos relación con varios hoteles, restaurantes y campings. Así llevamos desde hace años a chicos de protección de menores, etc, a tener sus primeras experiencias laborales.

Actualmente ofrecemos a nivel académico seis Programas de Garantía Social: en Santiago Uno (cocina, camarero y forja artística) y en el centro de

FP Lorenzo Milani (jardinero, forestal y floristería). Además, Ciclos formativos de grado medio en jardinería y forestal, donde este año han conseguido estar varios inmigrantes que aprobaron el examen externo de acceso a ciclos. También se imparte el ciclo superior de gestión de recursos naturales y paisajísticos, pero en ese no hay “sin papeles”; hay un francés sin aparentes problemas de legalidad. Un Programa de GS de la Milani se pide específicamente para inmigrantes, aunque se juntan en la parte denominada básica para aprender español y, en la parte específica que se refiere a la profesión, se reparten según afinidad o grupo.

Después por la tarde en casa siguen a la hora de los estudios con un programa de alfabetización en lengua castellana, que imparte normalmente Hassan acompañado de algún universitario de la facultad de pedagogía o psicología de la Universidad Pontificia o de la civil.

Se está diseñando y autorizando una línea de la ESO singular, de la cual no sabemos cuantas aulas utilizaremos. Pero en ella habría niños menores de dieciséis años que realmente está demostrado que no pueden estar en otros institutos de Salamanca. Quizá en ella tuviera que recalar también algún niño subsahariano de los que nos pide la Junta de Castilla y León que acogamos, de los que le corresponden del reparto desde Canarias.

Plan diario

Un día normal nos levantamos a las 7:00; después de desayunar comenzamos las clases; a las 15:00 comenzamos la comida; a las 15:45 tenemos la asamblea o el dejarse preguntar; a las 16:30 aprovechamos estudios dirigidos o clases particulares gratis; a las 18:00, dentro de la escuela de circo: malabares, magia, acrobacias, percusión, zancos, esgrima, *capoeira*, danza del vientre, ...; a las 19:30 el último estudio del día hasta las 21:00. Cenamos, vemos el telediario de la dos y hacemos una asamblea para entender y resonar ante lo que pasa en el mundo; después de haber leído el periódico y discutido las “6 w”, hacemos la limpieza entre todos con responsables en cada lugar e incluyéndonos todos. A las once de la noche los chicos se retiran a las habitaciones y llega el silencio y el descanso. Este ritmo para los musulmanes en época del Ramadán, como ahora, es complicado, porque se levantan por la noche a comer y durante el día están sin probar bocado. En la dieta del musulmán ya sabéis que no está el “jalúfo”.

Los fines de semana seguimos con estudios. Aprovechamos para talleres: cetrería, montar a caballo, taxidermia, barro, mimbre, pintura, infor-



mática, mantenimiento, etc. Los objetivos están en elegir y formar vocaciones, cultivar la dimensión artística, ir reparando la casa y divertirse en cosas diferentes y útiles. No olvidamos los pueblos, ni el desarrollo rural, hacemos la matanza tradicional y la fiesta del cordero de los musulmanes. También salimos al campo los domingos disfrutando de deportes en la naturaleza, conociendo plantas, recogiendo setas, practicando la educación ambiental y descubriendo el desarrollo sostenible del que tanto comentamos en la escuela.

Muy importante para nosotros es cultivar **la dimensión espiritual** y eso se hace en nuestra capilla que también tiene una parte convertida en Mezquita. Vivimos momentos intensos, reflexionamos y cantamos juntos, los chicos participan mucho y sienten profundas emociones, es una celebración ecuménica y de conciliación entre musulmanes, cristianos, etc. Se lee el Evangelio y también alguna sura del Corán. En esta Comunidad se han bautizado Lucía y David, y también tomó su primera Comunión Juanma y alguno más.

Bodas entre chicos musulmanes y chicas españolas ya hemos tenido. También parejas que, después de cumplir la mayoría de edad se han ido a vivir juntos; la última, una chica gitana.

Dentro de la escuela abierta al mundo, todos los años viajamos al extranjero para practicar otras lenguas y para sumergirnos con todos los sentidos en otra cultura. Ya hemos ido dos veces a Marruecos bajando incluso hasta las dunas de Merzouga y durmiendo una noche en haimas en el desierto. Bajaron con nosotros chicos marroquíes que ya tenían sus papeles en regla, los que no los tenían se fueron a andar el camino de Santiago con dos educadores y después del esfuerzo y el jubileo, descubrieron que el Apóstol estaba pisando un “moro”...



Es mucho lo que se puede contar de esos viajes en los que se destapan los *Pierino* y los *Giani* de *Carta a una maestra*. Cobra mucho sentido eso de “unos ciegos y otros mudos”. La forma de resonar ante niñas blanquitas por las horas interminables tejiendo alfombras, trabajando la madera con los pies descalzos en una medina, recoger restos de la comida por la que protestaban algunos, etc., ayuda a fomentar el espíritu crítico de niños y adultos españoles, pretenciosos con nuestros derechos y con dosis importantes de “ombliguismo” o preocupación por nuestro ego. A nuestros amigos musulmanes pienso que les ayudábamos a ver y a leer desde otra perspectiva la política y situación de su país.

Balances

No vamos a hablar de problemas, sino de soluciones en un sistema que se ha construido con la complicidad de muchos y que, por lo tanto, no nos pertenece a nadie con exclusividad. En Santiago Uno vivimos personas muy diversas; los inmigrantes siempre tuvieron un papel importante: antes, los que venían del campo a la ciudad, ahora, muchos que vienen del Sur al Norte. Se luchó porque ser agricultor fuera una profesión y no una condena; seguimos luchando porque los inmigrantes dominen la palabra, tengan una profesión digna y su vida a nuestro lado no sea una condena. La cuestión es que los más afortunados, como los de los pueblos, acaban volviendo a casa en vacaciones. Piden adelantos para ayudar a su familia y para vestir el éxito que para ellos representa conseguir parte del sueño.

Quienes vivimos en Santiago Uno tenemos etiquetas puestas desde fuera, *protección de menores*, *jóvenes infractores*, *moros*, *panchitos*, incluso algún vecino minoritario en nombre de su “catolicismo” escribía una carta increpando a los escolapios por tener semejante reducto en el cen-

tro de Salamanca, donde hay muchos turistas. Valoran la misión, pero a las afueras. Sí, hemos tenido que decir que no se junten muchos árabes a la puerta, porque algún vecino llama a la policía. Besarse recomendamos que tampoco se haga a la puerta. Sin embargo, el Casino sigue su negocio muy cerca de nosotros, y varios bares del centro se siguen lucrando con la droga ...

Sinceramente nos encontramos bien en este barrio y renegamos de los tópicos sobre los árabes. Encargándoles trabajos se han organizado a su forma y, habiendo pactado el salario por trabajo bien hecho, el resultado ha sido satisfactorio. Los contratos que tienen los cumplen como los que mejor y, por lo tanto, en nuestra experiencia son buenos trabajadores. Una mujer árabe Neisi, antigua alumna, da a las chicas clase de danza del vientre; ha aprobado un ciclo de grado medio de turismo y hemos compartido ponencia en la Universidad. Ghislan sin embargo estudia cocina con nosotros y es muy fiel a su rol en la familia. Respecto a los fundamentalismos, por desgracia, hay muchos. Los chicos que viven con nosotros no los profesan.

La marginalidad, la violencia y otras lindezas, no van unidas a razas sino a situaciones de injusticia. Hafic, con catorce años, llegó a la puerta de Santiago Uno después de cruzar sólo un mar lleno de peligros. Así otros muchos héroes arriesgan su vida y nos increpan sobre la autonomía de nuestros hijos e incluso por el adormecimiento de los jóvenes de nuestras calles que pelean por la litrona más enfervorizadamente que por una vivienda. Ante los niños de protección de menores, estos extranjeros los invitan a afrontar también su maltratada vida y, también, los convierte en nuevos valientes con esperanza.

Haciendo un símil con los ecosistemas, para llegar al clímax debemos mantener el equilibrio y la estabilidad dentro de la gran diversidad que nos alumbramos. En esta partida de ajedrez como decía un padre pobre en una película, mientras enseñaba a su hijo, para salir de una mafia cuenta el tiempo y la partida que no se debe perder es la que se juega contra uno mismo.

Los que se esfuerzan para que entren menos inmigrantes, piensan poner puertas al mar y como decía un amigo mío, a lo mejor triunfan, si quitan las parabólicas y desde las chabolas de África o las favelas de Brasil no se ve en la tele cómo vivimos los de acá.

En nombre de mi familia y en el mío propio doy las gracias a todos los muchachos y muchachas que con su presencia nos hacen más mestizos ■

En el tiempo de Milani (1947-1967) el fenómeno de la inmigración se planteaba más bien como emigración; algo referente principalmente a la población italiana. Del campo y de la montaña a la ciudad, de Italia a Suiza o Alemania. Era todavía muy incipiente la inmigración del tercer mundo hacia Europa.

APUNTES MILANIANOS SOBRE LA INMIGRACIÓN

Miquel Martí Solé (B)

Se puede decir que la escuela de Barbiana fomentó el fenómeno de la emigración de la montaña a la ciudad. Don Milani lo consideraba como algo natural e irreversible. En la montaña no había perspectivas de desarrollo humano. El cambio social que preconizaba se tenía que dar en las fábricas, en los sindicatos, en los movimientos civiles. De hecho, los alumnos de Barbiana no se quedaron en Barbiana y siguieron el camino de la emigración a la ciudad.

Algunos textos significativos nos permiten el toque milaniano a nuestro tema.

La visita del chico hindú: Un día apareció en Barbiana y se mostraba tímido y acomplejado ante las maravillas de la sociedad occidental. Don Milani le dijo que el pueblo hindú era muy superior a los pueblos europeos: éstos habían organizado dos guerras mundiales en medio siglo, mientras que aquél había engendrado Gandhi y había obtenido la independencia a través de la lucha no violenta.

El concepto de patria: En las cartas a los curas castrenses y a los jueces queda claro que para Milani no tiene valor la división entre italianos y extranjeros al hablar de patria. "Mi patria son los pobres, los extranjeros son los opresores".

Los misioneros chinos: El libro de sus *Experiencias pastorales* acaba con una visión apocalíptica e irónica, en clave de humor negro. Supone que ha tenido lugar una rebelión de los pobres de todo el mundo contra la sociedad opulenta del primer mundo y son precisamente los representantes de estos pobres (unos misioneros chinos) los que tienen el poder en la misma iglesia católica para reiniciar la evangelización de Europa.

Dejo al lector la tarea de sacar la moraleja de estas tres:

FLORECILLAS DE BARBIANA

Según usted, ¿es Cristo o Satanás quien llama a los montañeses al llano?

Cristo, sin duda. No creo que él nos quiera sucios, ignorantes y cerrados. Mis feligreses en pleno siglo XX tienen luz de carburo en la cocina, y en el dormitorio un candil de aceite; el agua van a buscarla con las caballerías a una hora de casa; el arado es el de Rómulo y Remo; el médico y las medicinas no llegan jamás a tiempo; carretera no hay; mandar los chicos a la escuela es una aventura. Y con todo esto, después de haber arrancado a la tierra una cosecha que no les bastaría ni entera, se la ven diezmar por un extraño que vive cómodamente en la ciudad. Decir que huyen por ambiciones mundanas me parecería ofenderles. Tienen razón en irse, y yo, si los puedo ayudar, los ayudo.

¿No piensa usted que hace un mal a la nación quien fomenta irse a la ciudad, cuando en ella hay todavía tantos parados?

Yo quiero ser como un padre de familia y pensar sólo en el bien de mis hijos como si en el mundo no estuvieran más que ellos. Por lo demás, si los desocupados y los sin techo se atreven, pueden venirse aquí. ¿Por qué nunca vienen?

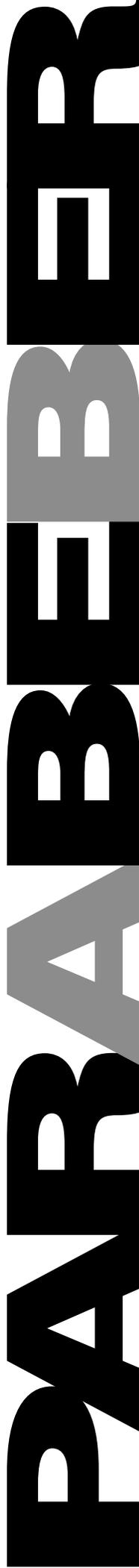
L. Milani, *Experiencias Pastorales*, 213-214.

No discutiré aquí la idea de Patria en sí misma. No me gustan estas divisiones.

Pero, si vosotros tenéis el derecho de dividir el mundo en italianos y extranjeros, os diré entonces que, en ese sentido, yo no tengo Patria y reclamo el derecho de dividir el mundo en desheredados y oprimidos de una parte, privilegiados y opresores de la otra. Unos son mi Patria, los otros, mis extranjeros. Y si tenéis el derecho – sin ser reclamados por la Curia – de enseñar que italianos y extranjeros pueden lícitamente, incluso heroicamente, descuartizarse mutuamente, entonces yo reclamo el derecho de decir que también los pobres pueden y deben combatir a los ricos. Y, al menos en la elección de las armas, soy mejor que vosotros: las armas que vosotros aprobáis son horribles máquinas para matar, mutilar, destruir, hacer huérfanos y viudas. Las únicas armas que apruebo yo son nobles e incruentas: la huelga y el voto. L. Milani, Carta a los capellanes castrenses, 6.3.1965, en *Dar la palabra a los pobres. Cartas de L.M.* (ACC, Madrid 1995) pág. 84.

Tú podrías haberle respondido enseñando: "No eres tú quien se ha de avergonzar en Alemania. Los alemanes nos han regalado a Hitler. Vosotros nos habéis regalado a Gandhi. Los alemanes han obedecido a Hitler. No han tenido un movimiento de resistencia partisana. Los indios han seguido a Gandhi, le han comprendido, han realizado ideas suyas que en Europa parecen sueños. Europa ha desencadenado dos guerras mundiales en cincuenta años, ha inventado el colonialismo, el racismo, los campos de exterminio, practica la tortura a los argelinos. No ha sabido siquiera secundar a Gandhi y organizar un serio movimiento no violento. Así que tú debes venir a Europa como un misionero entre los bárbaros, etc.

L. Milani, A su alumno M. Gesualdi en Stuttgart 14.12.1961 (Ibidem pág 63) ■





A l i K a n n e

Tomás Santiago (Peñaranda, SA)



Me he enterado de que en la antigua cárcel de Carabanchel, en Madrid, ahora vacía y medio en ruinas, no sólo quedan las ratas. Decenas de inmigrantes han encontrado por fin en las viejas celdas un lugar en que descansar y llamarlo casa... Nadie se atreve a echarlos de allí porque "¿dónde los vamos a meter?" le decía un político al periodista que le entrevistaba. Normal ¿no?

Hace 25 años la mayoría de funcionarios que formábamos la plantilla de la cárcel Modelo de Barcelona también veíamos con normalidad el goteo imparable de extranjeros que ingresaban en la cárcel sin estar acusados de ningún delito. La mayoría no se paraba a pensar ni por un momento en la situación de total anormalidad, en cuyo engranaje éramos nosotros una pieza más. Ocurría simplemente que la gente detenida en la calle, "sin papeles", terminaba en la cárcel.

...Ya se vería después el tiempo que te pasabas dentro. Muchas veces, hasta que de manera fortuita se enteraban en tu consulado o embajada y alguien se acercaba para facilitarte la salida. Si tenías suerte y eras alemán, por ejemplo, sólo con que un funcionario con ganas de echar una mano, se acercara por el consulado de la calle Gracia, ya podías dar por hecho que estabas fuera.

Pero si te llamabas Ali Kanne, por ejemplo y te había tocado nacer en Liberia, podías tirarte dos y tres meses preso, esperando que te llegara el dinero para un pasaje a Francia. Allí te esperaba una mujer, la tuya, que cuidaba de dos de tus hijos y que te decía en su última conversación que te llegaría el dinero a través del abogado. Pero si el dinero llegaba un día más tarde de que algún juez hubiese decidido tu expulsión del país, te veías sacado de la celda a medianoche, bien agarrado por cuatro o cinco funcionarios, que trataban de evitar tu amenaza de suicidarte arrojándote por el balcón corrido del tercer piso, como ocurrió más de una vez. Y eras introducido en un furgón, que no pararía hasta llegar al aeropuerto de Barajas. Se jodió la esperanza de volver a Francia. Se jodió la esperanza que nació al perder de vista tu país, en el que te sabías derrotado definitivamente por muchas razones, que ya no merecía la pena ni recordar...

Era normal.

No habías hecho nada. Pero carecías de papeles y el estado español aún carecía de ley, de ley de extranjería, y de otro lugar mejor que la cárcel para tenerte recogido. A nadie parecía sorprenderle y tardó tiempo en ponerse en marcha una ley así. Ley... ¡Qué ironía!, terminamos llamando ley a cualquier porquería jurídica.

Ahora vivimos otras anormalidades como la del trato que recibió Ali Kanne por parte del estado español hace 25 años. ¿Qué habrá sido de él? Las vivimos con toda normalidad. Así que hasta que pasen otros 25 años no las recordaremos como barbaridades. Porque también ahora sigue habiendo gente que no se sorprende con casi nada. Que ni sabe ni quiere saber casi nada. ¡Qué vergüenza!

¡No volveré a abrir el periódico por donde ponga Carabanchel! ¿Dedicaremos dentro de 25 años otra revista a la inmigración? ¿Comprobaremos que las cosas no han cambiado tanto? ¿Seremos, entonces, nosotros los que estemos emigrando? ¿Adónde? ¿Encontraremos también cobijo en un cárcel vacía?

Hoy sí que vienen *al caso* los protagonistas de la inmigración. Vienen de Liberia, de El Líbano y gitanos que, desde hace mucho, conviven aquí pero ¿con nosotros?

El trabajo en España y yo...

Rita Hanna El-Daher (Líbano)

Terminaba de cursar mi primer año del Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, cuando estalló una guerra en mi país, Líbano. Fue el 12 de julio de este año. Entre la preocupación por mi familia, que se encontraba en Beirut, y el rechazo a volver a vivir otra guerra sin saber cuánto duraría ni los daños que provocaría, empecé a buscar trabajo en España. Estaba muy esperanzada, pensando que una persona con siete idiomas, con experiencia en la enseñanza de lenguas (español, inglés y alemán) y el potencial de poder enseñar otras dos (árabe y francés) no debería encontrar muchas dificultades en dar con un trabajo, sobre todo, en una ciudad tan multicultural como es la ciudad de Salamanca.

Ya soñaba con hacer venir a mi familia (formada de mi madre, persona de edad y enferma, y mi hermana, ingeniera agrónoma y pintora que también maneja varios idiomas) a Salamanca, donde nos alquilaríamos un pequeño piso e intentaríamos empezar una vida "en paz", sin amenazas de guerra, de violencia, de muerte, de falta de posibilidades para llevar a nuestra madre al hospital, por los bombardeos que ponen en peligro la vida, como ya le ocurrió a mi hermana alguna vez, cuando la acompañaba al hospital para su tratamiento. Ese sueño no era egoísta ni aprovechado, puesto que, a cambio de esa seguridad y paz que nos ofrecería ese país, que me encantó y cuya gente me acogió de la mejor manera —cuando vine a aprender a difundir mejor la lengua española—, yo estaba llena de buena voluntad y de energía para dar todo lo que podía a esa

sociedad, a esa gente. Buena voluntad y energía que transmití muy fácilmente a mi hermana, quién también se entusiasmó y empezó a hacer planes.

Lamentablemente, la vida no es tan fácil y las esperanzas no se pueden realizar con tanta simplicidad, incluso cuando el objetivo es escapar de la violencia y buscar la paz, paz interna y externa. Los trabajos que pude encontrar no tenían nada que ver con mi formación y, a pesar de que yo estaba dispuesta a aceptar cualquier trabajo para comenzar, la única condición era que el sueldo me permitiera alquilar un pisito y mantener a mi familia. Tuve que decir muchas veces NO, porque las ofertas de trabajo no nos habrían permitido vivir. Desgraciadamente, las circunstancias no me ayudaron porque no pude quedarme a buscar trabajo más tiempo y está claro que el tiempo y la presencia son necesarios; pero no he perdido esperanza y espero poder encontrar, en un futuro no muy lejano, un trabajo que me permita trasladarme a ese país pacífico y agradable que es España, país —además— que tiene características mediterráneas de un encanto particular para mí, originaria de esa región.

Todo lo dicho antes no quiere decir que yo quiera olvidarme de mi patria, ni mucho menos. La separación, si se lleva a cabo, será dura;

pero más dura es la vida en medio de guerras, de incertidumbres respecto al futuro (próximo y lejano), de miedos etc...

Os agradezco haber leído estas líneas en las que he intentado transmitir mis experiencias, esperanzas, dificultades y sí, ... también mis sueños.

Hasta pronto, espero.



H
a
c
e
n
c
a
s
o

De colores, como la vida**Carlos García (El Puerto de Sta. María, CA)**

El Decreto de escolarización permite en Andalucía que los pobres elijan colegio. En igualdad de otras condiciones, pueden ejercer este derecho porque la normativa concede más puntos cuanto menor sea la renta familiar. Además el mismo Decreto obliga a las escuelas a guardar 2 plazas para alumnos de familias más necesitadas económicamente, y otras 2, para alumnado con otro tipo de deficiencias. De este modo los hijos de inmigrantes, que además, no suelen andar sobrados de dinero, lo tienen fácil para acceder al puesto escolar que deseen.

Unos hacen la ley, otros la trampa y los primeros, que llevan casi treinta años gobernando en Andalucía, miran hacia otro lado y permiten lo que ocurre. A fin de cuentas, los pobres van perdiendo la capacidad para protestar y aquí votan al que manda; y los que vienen de fuera ni votan ni protestan. En cambio, otras familias se organizan, exigen sus derechos. Algunas son las que han hecho las leyes en el Parlamento. ¡Cómo no van a saber! De hecho, los hijos del Jefe se han educado en un colegio de elite de El Puerto. Se ahorró pasar por el proceso de escolarización. Hay que reconocer, en su favor, que tampoco compitió con nadie por la plaza escolar. La pagó.

Volvamos al asunto. A pesar de lo fácil que se lo pone la ley, los inmigrantes-pobres terminan, la mayoría, en las escuelas públicas. *En las posadas más confortables no hay sitio para ellos.* (De demagogia, nada. Que lo estás pensando). Los dos centros públicos de El Puerto con

menos matrícula son los que tenían el curso pasado más alumnado extranjero. Este año solo tengo datos de donde yo trabajo y hay uno más. En Madrid he leído que ocurre algo parecido.

En la escuela donde trabajo hay ahora 277 matriculados de los que 25 son inmigrantes (4 de Marruecos, 10 de Bolivia, 3 argentinos, 1 colombiano, 1 rusa, 1 brasileño y 5 de EE.UU.).

Todos se han integrado perfectamente. Quiero decir, no peor que los demás. Son educados y respetuosos. Bastante más que la media. Aportan poco de su propia cultura porque son muy pequeños y hacen por ser como los demás. Los argentinos, bolivianos y colombiano poseen una riqueza léxica envidiable. Los de Infantil se sorprenden los primeros días al oír otros idiomas. Son volubles, criaturas, y la novedad se convierte pronto en rutina. En general están mucho tiempo en la escuela (entre 8 y 9 horas diarias contando las lectivas, el aula matinal, el comedor y otras actividades). Las familias se integran menos, porque trabajan muchas horas. Alguno recibe apoyo para aprender español. En general no precisan de más refuerzo.

No bajan el nivel. Ni lo suben. Entre los 25 hay un fuera de serie como hay dos o tres entre el resto del alumnado.

Sólo me queda decir que estamos muy contentos con estos alumnos y que esta escuela se pinta de colores diversos. Como la propia vida.

Cielos de hormigón**Sonsoles Fiallegas (Peñaranda, SA)**

A la una de la tarde llegué a la redacción del periódico intentando ocultar con unas gafas de sol el cansancio acumulado en una noche entera de trabajo buscando documentación para un nuevo artículo. A punto de dejar el bolso sobre mi mesa la voz de la directora sonó alta y clara desde su despacho: ¡Lo que faltaba! - pensé. Cuando me tuvo frente a frente se limitó a pasarme un papel con un número de teléfono móvil, y un nombre, Manolo.

- Ponte en contacto con él. Es un cura que atiende varios pueblos de tu zona. Quiere que hagamos un reportaje en plan humano sobre la situación de los temporeros portugueses. Lo quiero para hoy y no valen las excusas.

Marqué aquel número con absoluta desgana y pidiendo a mi suerte que el tal Manolo no descolgara, pero al segundo tono una voz cálida y joven comenzó a descubrirme las cualidades de aquel hombre.

Apenas tres horas después me encontraba frente a la iglesia de Huerta soportando estoicamente el calor asfixiante de una tarde de julio poniendo a punto la cámara digital y por qué no decirlo también las ideas sobre cómo afrontar una experiencia de este tipo. Por una de las estrechas calles que desembocaban en la plaza apareció un pequeño coche azul y su conductor me hizo una seña invitándome a subir.

En apenas cinco minutos, Manolo hizo un sencillo análisis de la grave situación en la que vivían las tres generaciones de una misma familia a la que íbamos a visitar. A unos tres kilómetros del pueblo tomamos un pequeño camino que conducía al río y dejamos el coche a una prudente distancia del campamento. Caminando apenas unos metros, unas enormes lonas ocultaban debajo del puente los vehículos, enseres, animales y sueños de aquella gente que tenía por cielo una enorme masa de hormigón forjado.

Manolo comenzó a charlar animadamente con todos ellos que, a esas horas de la tarde, jugaban a las cartas sentados en el suelo esperando que el cura les trajera buenas noticias sobre algún trabajo para el día siguiente.

- En el pueblo comentan que desde que andáis por aquí han desaparecido un saco de patatas en una casa y un par de litros de leche en otra. Imagino que vosotros no sabéis nada de esto, -les dijo el cura.

- Claro que no, padre. Usted sabe que la comida no nos sobra, pero no la robamos. Es muy fácil acusar a los gitanos, mercheros o quinquis, como nos llaman ellos. Mire, hoy *la Mari* ha *guisao* los macarrones que nos trajo ayer la Cruz Roja y es *to* lo que tenemos.

XX asamblea del Plan de escuelas asociadas a la UNESCO

El Grupo Milani (editor de esta revista), junto a la Escuela Agraria Lorenzo Milani de Salamanca, se ha comprometido a organizar la *XX asamblea del Plan de escuelas asociadas a la UNESCO*, del que forman parte entre unas 200 en toda España. Tendrá lugar en Salamanca los días 3 al 6 de julio de 2007, bajo el lema: "Lorenzo Milani educador para la paz" (en ocasión del XL aniversario de su muerte).

Educar(NOS) informará ampliamente del programa completo en su próximo número.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Plan de
Escuelas
Asociadas a
la UNESCO

S.O.S. euros

Algunos suscriptores de Educar(NOS) van dejando para otro día el renovar su suscripción y esta revista empieza a hacer agua bajo la línea de flotación de euros en cada número. Si damos de baja a quien no paga sin llegar al más de mil

que nos exige correos, nos quita la tarifa concertada y aún será peor. Nuestra generosidad está en la web con todos los números completos. Que la vuestra nos llegue en euros.

Gracias.



Colaboran en estas historias trimestrales: los lectores e internautas que lo deseen. Y, por ahora, los colaboradores fijos: José Luis Veredas (FP Agraria, SA), Tomás Santiago (escuela rural, AV), Antonio Oria de Rueda (profesor y gestor de contenidos en TV) Luisa Mellado (educación infantil, Peñaranda SA), Oliva Martín (educación familiar, SA), Miquel Martí (Unesco, B), Jesús Martí Nadal (animación juvenil, Polinyà de Xuquer V), Mercedes Llop (Centro Profesores, Caspe Z), Álvaro García-Miguel (prof. dibujo, Coca SG), Carlos García (director de primaria, Pto. de Sta. M^a, CA), Alfonso Díez (director de CRA), José Luis Corzo (universidad, M), Juan Bedialauneta (escuelas-taller, BI), Adolfo Palacios (Música y Francés en Primaria, S), Xavier Besalú (Universidad, GI), Gerardo Fernández (Garantía y Secundaria, M).

Hemos regalado muchos ejemplares, pero el papel, la imprenta y correos se empeñan en cobrar. Redactores y dibujantes no. Échanos tú una mano.

Suscripción 11 € al año mediante:

Ingreso o transferencia en la cuenta del MEM 2104/0012/67/0000037408;

Giro Postal al MEM c/ Santiago, 1. 37008 SALAMANCA

(Tfno. 923 228822 – 91 4026278)

E-mail: charro@amigosmilani.es

La suscripción atrasada, al mismo precio anual, pero los ejemplares sueltos, 2,75 € (Se mantienen los precios desde 2003).



Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO